

## **A DISTRIBUIÇÃO DE PODER NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS: O declínio do despotismo individual para o nascimento do espírito cooperativo.**

*David Paz Beirante e Domingos Afonso Braga*

**Resumo** Muitos dos analistas organizacionais concentram as suas conclusões no facto da distribuição assimétrica do poder nas organizações conduzir invariavelmente à exclusão da influência do colectivo e, assim, inviabilizar qualquer tipo de comportamento cooperativo. Na nossa perspectiva, esta assumpção assenta numa frágil especificação do fenómeno da distribuição do poder, assim como dos seus efeitos sobre a distribuição do controlo e dos benefícios.

Com base nesta discordância, objectivamos demonstrar que a cooperação na organização educativa não é incompatível com a distribuição assimétrica do poder, atendendo, contudo, à necessidade de combater energicamente o recrudescimento da hostilidade por parte de quem detém uma parcela maior de poder e usa essa vantagem para bloquear qualquer acção transversal.

**Palavras-chave** distribuição de poder, cooperação, organizações educativas, estrutura organizacional.

### **I- Introdução**

"O poder tem uma má imagem nas nossas sociedades; envolve-o um tabu mais forte que o tabu sexual"

Crozier (1977)

Vários autores (Bilhim, 2008; Cardoso, 2001; Resende, 2008) alertam para o facto da assimetria na distribuição do poder<sup>1</sup>, entre membros de uma organização, colocar sérios entraves ao desenvolvimento do comportamento cooperativo nas mesmas. As razões que apontam são diversas, tanto no seu alcance como na sua natureza: centralização do poder, défice de interdependência entre actores organizacionais, dissonância cognitiva, acomodação sistemática dos subordinados, dissolução dos grupos, supressão do colectivismo, censura à livre circulação de ideias, etc. (Cardoso, 2001).

O nosso objectivo, neste artigo, é discernir acerca dos efeitos da assimetria na distribuição do poder no contexto particular das organizações educativas, expondo alguns argumentos que, de alguma forma, contrariam a associação descrita anteriormente<sup>2</sup>. Nesta

---

<sup>1</sup> O poder, no contexto deste artigo, não é entendido somente como relação de dominação e de subordinação, nem de normalização e de resistência. É também, e principalmente, entendido como potência de instituição de capacidades e de direitos no nível macro (do lado do Estado) e como potência de agir em acordo com as normas e regras estabelecidas no nível micro (do lado do professor). Para além disso, considera-se ainda, a dimensão do poder como recurso afectável por actos de gestão (do lado da direcção), pois dele depende a distribuição da autonomia como recurso necessário para viabilizar a participação do colectivo na tomada de decisão.

<sup>2</sup> As principais conclusões patentes neste artigo têm por base a dissertação de mestrado intitulada "A cooperação nas organizações educativas em contexto de instabilidade e incerteza" (ver bibliografia); onde a investigação foi conduzida através de um estudo empírico, efectuado num agrupamento de escolas, com o principal objectivo de compreender, explorar e descrever comportamentos cooperativos num contexto específico de acção.

perspectiva, serão desenvolvidos três argumentos que, em conjunto, permitem demonstrar que os efeitos da distribuição assimétrica do poder, nestas organizações, não são necessariamente inibidores do comportamento cooperativo entre actores.

Como primeiro argumento, assumimos que a mobilização para o trabalho cooperativo<sup>3</sup> está, na maioria das vezes, desligada da estrutura formal da organização educativa (Beirante, 2012); o que leva a crer que os actores organizacionais cooperam frequentemente em função de interacções espontâneas e à margem do poder formalmente instituído<sup>4</sup>. Apresentamos como segundo argumento, o facto da integração de algumas situações inesperadas, no seio das organizações educativas, estar inevitavelmente associada à capacidade de adaptação dos actores organizacionais a estas novas circunstâncias, considerando que, para tal, é necessário um abrandamento dos conformismos por parte dos actores organizacionais, acompanhada de uma diminuição dos constrangimentos impostos pelas directivas de índole político. Por fim, o terceiro argumento tem que ver com o facto da divisão assimétrica de poder nas organizações educativas, que centraliza a autoridade racional na figura do director, não ser impeditiva do aparecimento de líderes de carácter "informal", capazes de mobilizar o colectivo para a produção de estratégias de acção/intervenção participada, integrando ideias e soluções colectivas. É desta forma que cada membro da organização pode assumir-se como um agente sócio-político na construção de soluções partilhadas.

A abordagem aqui efectuada leva em conta não só a estruturação da organização educativa, que constitui o espaço de acção concreto, como também os jogos de poder que aí se desenrolam, os interesses particulares, os interesses de grupo e tudo mais que seja considerado importante, na medida em que dá significado às vivências do dia-a-dia da organização. Do nosso ponto de vista, a natureza desta abordagem é extremamente instrutiva, não só para a compreensão da relação entre a estrutura formal e a distribuição do poder, como também para entender os modos de regulação, coerção ou cooperação nas escolas.

O documento que aqui se apresenta encontra-se estruturado em cinco partes fundamentais, abrangendo os seguintes assuntos: a relação entre a estrutura organizacional e a distribuição do poder; a influência dos grupos na gestão da organização educativa; as

---

<sup>3</sup> Foi confirmada, através do estudo empírico realizado num agrupamento de escolas, que existe uma tendência estatisticamente significativa para a proporção de indivíduos que possuem uma elevada motivação para cooperar com os demais actores da organização. Por sua vez, esta motivação pode ser explicada, segundo Cortis (1977), através daquilo que se designa por «prosecução colectiva de um fim determinado», isto é, os membros da organização juntam-se porque percebem que é a melhor forma de cumprirem os objectivos organizacionais. Existe assim, na perspectiva de Bilhim (2008, p.270), uma relação directa entre a motivação dos membros da organização para o trabalho colectivo e o cumprimento de objectivos organizacionais. Contudo, na perspectiva de Cortis (1977) "o grupo tem geralmente um objectivo e por conseguinte, a mobilização individual para o trabalho cooperativo não depende unicamente da concretização de objectivos individuais", mas sim da negociação desses objectivos para que seja possível, com um mínimo de integração, alcançar os objectivos do grupo.

<sup>4</sup> Esta assumpção resulta do estudo empírico realizado no âmbito da dissertação de mestrado "A cooperação nas organizações educativas em contexto de instabilidade e incerteza", onde 76,16% dos inquiridos respondeu que «o poder de decisão está centrado no órgão de gestão»; contudo 63,9 % dos inquiridos admitiram a existência de cooperação entre professores, gerindo autonomamente e à margem de qualquer imposição racional ou legal, a sua participação ao nível pedagógico.

assimetrias de poder e o desenvolvimento da cooperação; e o papel do director das escolas como líder social.

## **II. A contingência da estrutura na distribuição do poder**

O sistema de ensino em Portugal tem vindo a sofrer profundas revisões, essencialmente resultantes de decisores políticos ou económicos, e sempre à margem da participação dos professores, que assistem com relativa passividade ao constante afastamento das grandes decisões do foro educacional. O sistema de ensino, que se quer participativo e democrático, é deste ponto de vista burocrático e opressivo.

Ademais, o peso da regra imposta é profundamente constrangedor da participação colectiva dos actores organizacionais nas escolas; e encontra no órgão de gestão ( direcção da escola), e particularmente no papel preponderante<sup>5</sup> do director, um aliado poderoso. A prudência temerária ou a "confortável" acomodação do director faz com que este assuma uma postura acrítica na reprodução dos desígnios políticos. Despojado muitas vezes de sentido crítico, o director representa apenas a autoridade que regula o funcionamento da organização segundo as regras e as normas determinadas por quem se encontra num patamar mais elevado na hierarquia (Beirante, 2012).

Esta indolência na área da gestão escolar existe e persiste nas nossas escolas, regalando o domínio do subversivo no que se refere às grandes linhas de acção. A propósito do referido, observa-se que os directores representam usualmente dois papéis distintos: em relação aos seus subalternos optam usualmente por uma atitude autocrata, com clara pretensão de influenciar o funcionamento das organizações, para garantir um ambiente estável e controlado; em relação ao Estado, dispõem-se eles próprios como subalternos fiéis ao serviço dos seus desígnios políticos. Eis então a estrutura hierárquica da distribuição do poder/autoridade nas organizações educativas: o Estado assume-se como autoridade legal, exercendo o direito de legislar sem perscrutar os profissionais de ensino que trabalham no "terreno"; o órgão de gestão das escolas exerce o poder de controlo sobre os seus subalternos, para que se faça cumprir a lei imposta pelos primeiros.

Ademais, à medida que aumenta o poder do órgão de gestão das organizações educativas, assim este dá menos importância às opiniões, ideais ou frustrações dos seus membros, porque cada vez lhe parecem menos "perigosos" ou subversivos. Por fim, resta aos professores a actividade maquinal, a rotina e a imitação servil, contrastando com a espantosa plasticidade que lhes é exigida no cumprimento dos desígnios políticos que se acumulam e diferenciam constantemente (Cunha, 1998). Aliás, há muito tempo que as elites governamentais conseguem estimular e defender o amorfismo intelectual dos professores, e estes, por sua vez, respondem com o conformismo que os afasta da discussão dos principais problemas educativos. Este é o malogrado sistema das elites

---

<sup>5</sup> Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que instituiu o novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, foram reforçadas as competências do director. Actualmente compete-lhe a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, o que justifica que assuma igualmente a presidência do Conselho Pedagógico e que lhe caiba a designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares, enquanto principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica das escolas, sem que, contudo, se possa esquecer o poder, que igualmente lhe assiste, de proceder à designação dos coordenadores de estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento.

governamentais, apoiada numa distribuição muito assimétrica do poder e extremamente prejudicial para a linha evolutiva das ideias. E, citando Crozier (1995, pag.74): "as elites são, na maioria das vezes, contra-produtivas".

Porém, apesar do alheamento da "*cit  *" política (Boltanski e Thévenot, 1991), o professor é constantemente responsabilizado pelos fracassos das políticas educativas, para as quais, não deu, nem lhe foi pedido qualquer contributo.

Numa primeira aproximação, dir-se-ia que o funcionamento das organizações educativas recai sobretudo numa dimensão formal, caracterizada por uma estrutura que vincula a relação entre o trabalho e os fins organizacionais (Beirante, 2012) e onde se privilegia o poder instituído. Neste tipo de organização, cabe ao órgão de gestão o ajustamento dos comportamentos dos actores por meio de procedimentos, regras, rotinas de trabalho, padrões de desempenho e sistemas de avaliação (Beirante, 2012), implementando, desta forma, um mecanismo operativo indispensável para a obtenção dos fins organizacionais (Pereira, 2004).

Mas será que a rigidez da estrutura organizacional é a principal responsável pelo condicionalismo na participação dos professores na tomada de decisão? Segundo Friedberg (1995, p.34), a estrutura formal da organização educativa, como parte oficial e codificada, é apenas "uma abstracção, um ditame pouco flexível e desarticulado que se dispõe a regular toda a acção colectiva". Este autor alerta para a importância de restaurar o subjectivo nas actividades humanas, pois é absurdo deixar crer que a gestão, e particularmente a gestão das organizações educativas, seja uma ciência puramente mecânica (Friedberg, 1995). De facto, a existência de uma dimensão formal, na estrutura das organizações educativas, requer que consideremos igualmente a presença de uma dimensão informal, esta essencialmente resultante da interacção espontânea entre os membros da organização. Por sua vez, a formação de grupos espontâneos, no interior da organização educativa em análise, resulta sobretudo da junção de indivíduos em coalizões motivadas por afinidade, interesse ou necessidade, sendo, por isso, a "dimensão informal" que melhor atende à sensibilidade, motivação e personalidade de cada indivíduo na organização.

Digamos que a dimensão informal da organização educativa comporta todas as interacções não previstas oficialmente, pois é algo que, segundo Mintzberg (1995), está directamente relacionado com o "movimento das relações humanas", ou seja, que opõe uma "lógica dos sentimentos" a uma "lógica do custo e da eficácia" (Crozier & Friedberg, 1977). Este tipo de dicotomia tem merecido uma análise profunda por parte de diversos investigadores, mas a perspectiva adoptada neste artigo reclama o facto de que a estrutura formal não poder ser entendida apenas como a expressão verdadeira de uma "lógica de eficácia", assim como a estrutura informal não dever ser encarada somente como a "expressão dos sentimentos". Aliás, do nosso ponto de vista, a caracterização do campo de acção está profundamente relacionada com as práticas dos participantes, e não propriamente com uma classificação rígida da estrutura da organização.

Afirmamos então que, independentemente da dinâmica organizacional, os padrões formalmente instituídos têm se desenvolvem numa dimensão informal. Algumas vezes ocorre que, possuindo esta uma elevada influência na organização, pode induzir   redefinição da própria estrutura organizacional, facilitando o aparecimento de interacções espontâneas entre indivíduos e neutralizando alguns dos factores inibidores da participação colectiva nos processos organizacionais (Beirante, 2012).   por esta razão

que, segundo Cortis (1980), as instituições devem ser analisadas de forma global, a um nível que abranja os padrões, regras ou disposições comportamentais dos indivíduos enquanto actores organizacionais e não apenas como função da estrutura formal da organização. Deste pressuposto, podemos concluir que a gestão dinâmica das organizações, como resposta à incerteza e imprevisibilidade destes tempos, faz-se através da integração dos actores organizacionais como elementos activos na mudança e na inovação das mesmas e, nunca à margem da sua participação. É este o principal problema que se impõe resolver.

A resposta reside precisamente na redefinição da distribuição do poder de decisão<sup>6</sup>, assumindo-se o poder de decisão como um recurso fundamental que pode ser "partilhado" entre actores organizacionais, independentemente da rigidez e verticalidade da estrutura hierárquica da organização. Nesta lógica, poderá existir uma maior equidade, tanto na distribuição do poder decisório, como na divisão de benefícios.

Teóricos clássicos e contemporâneos estão em desacordo sobre o papel estruturante das relações de poder nas organizações, sobretudo no que diz respeito à relação entre a distribuição de poder e dos benefícios. Os argumentos clássicos de Marx e Weber descrevem estruturas hierárquicas, em que os que possuem o poder deliberativo detêm também uma parcela desproporcional da distribuição de benefícios (Beirante, 2012). As teorias contemporâneas dividem-se em duas correntes distintas: umas referem que o poder está organizado hierarquicamente, embora não na medida reivindicada pelos referidos clássicos, pois estas novas correntes de pensamento sugerem que o desenho vertical da estrutura da organização, onde o poder se encontra centralizado no topo da hierarquia, serve de mecanismo operativo indispensável para a obtenção dos fins organizacionais, e não (apenas) para obtenção de benefícios pessoais. Outros afirmam que o poder é mais difuso, isto é, que se reparte pelos membros da organização, onde se privilegia a comunicação horizontal e o debate de ideias como força motriz de toda a orgânica negocial (Petit & Dubois, 2000).

Nas organizações educativas, a distribuição do poder é claramente desproporcional. O Estado detém o poder legislativo, e pretende obter o controlo efectivo de tudo e de todos; o órgão de gestão reproduz o poder/autoridade do Estado controlando os comportamentos dos seus subordinados; e os professores e outros actores organizacionais rejeitam a participação na tomada de decisão por acomodação e/ou indiferença. A maioria dos professores não reivindica o direito de participar nas decisões organizacionais<sup>7</sup>, simplesmente porque esta atitude acarreta menos riscos do que alguma outra que possa desafiar o poder instituído. Por exemplo, o risco de sofrer retaliação por dissidência pode ser suficiente para que, por cautela, a acomodação seja auto prescrita.

Contudo, na organização educativa nem todo o trabalho é totalmente regulado e controlado pelo órgão de gestão. O melhor exemplo disso mesmo é que o professor não abdica de exercer a autoridade no domínio particular da sala de aula. De facto, a gestão da sala de aula compete exclusivamente ao professor, que apesar de não ser o gestor da escola, desempenha o importantíssimo papel de gestor da sua sala de aula (Beirante, 2012). Esta ideia é paralelamente defendida por Cortis (1980, p.146), afirmando que "em

---

<sup>6</sup> Para evitar ambiguidades, referimo-nos ao poder de decisão como um recurso afectável aos membros da organização por um acto de gestão.

<sup>7</sup> Segundo o estudo empírico efectuado, 73,4% dos professores inquiridos admitem que não procuram participar das decisões organizacionais.

parte, os professores têm também funções de gestores, (...) pois as teorias da gestão podem ser aplicadas à forma como uma turma é dirigida, bem como ao modo de gerir uma escola". Neste caso, o órgão de gestão pode, no máximo, controlar se o professor é assíduo e pontual, se escreveu o sumário, se efectuou as planificações das suas aulas ou algo desta natureza. Porém, não tem a possibilidade de verificar um erro científico, uma postura menos correcta ou uma qualquer outra questão de índole pedagógica. As funções de regulação, ou controlo, não funcionam (ainda) a este nível (Beirante, 2012). Em última análise, o "poder pedagógico"<sup>8</sup> pertence ao professor, ou tal como refere Cunha (1996, p.96): "A actividade profissional do docente implica, finalmente, uma função de poder: o poder pedagógico".

### III. O poder do colectivo

Apesar de todos os condicionalismos impostos pela centralização do poder no órgão de gestão, isto não inviabiliza o comportamento cooperativo entre os actores organizacionais, nem mesmo é impeditivo do aparecimento de opiniões dissonantes no seio da organização. Há ainda que contar com uma certa preeminência elementar de forças espontâneas, agressivas, conquistadoras ou transformadoras por parte dos professores, e também de outros membros da comunidade educativa que, no conjunto das suas interações, podem produzir novas exegeses e também novas direcções para a estratégia da escola.

Até este ponto, vimos que a concentração de poder formal no órgão de gestão das escolas é responsável por manter um equilíbrio "estável" entre "quem manda e quem obedece". Contudo, a instabilidade, criada pela mudança constante das direcções de acção criadas pelo sistema político, implica forçosamente o aumento da complexidade nestas organizações, o que faz com que em períodos mais críticos despoletem diferenças ideológicas, que afastam alguns indivíduos das forças dominantes. São precisamente essas diferenças que juntam alguns desses indivíduos mais inconformados a uma causa comum, ameaçando, de forma efectiva ou latente, o referido equilíbrio. Porém, durante esses períodos críticos, os ganhos futuros da mobilização desses grupos tornam-se também muito incertos, uma vez que a probabilidade de dissolução dos mesmos é, também, muito elevada. Note-se que, o aumento da dissidência no seio da organização faz com que cada indivíduo procure renovar o seu papel na mesma, com o principal intuito de aí aumentar a sua influência. Este objectivo pode condicionar gravemente o comportamento colaborativo nesses grupos, provocando a sua dissolução em favor do individualismo generalizado, incompatível, é claro, com qualquer tipo de acção colectiva (Bertrand & Valois, 1994). É assim que, qualquer tentativa para explicar as forças que suportam a mobilização colectiva, e que impelem o indivíduo para a cooperação, merece uma análise mais profunda, que inclua alguns factores de ordem psicossocial, até aqui não considerados.

---

<sup>8</sup> Entenda-se "poder pedagógico" por aquilo que resulta directamente da autonomia do professor dentro da sala de aula, ou seja, o professor gere a sala de aula segundo o seu arbítrio pessoal. Não obstante, o professor está seguramente condicionado pela regra vinculativa dos programas curriculares, dos processos de avaliação interna e externa e pela própria deontologia docente. Contudo existe, de facto, uma inegável idiossincrasia da sala de aula, determinada pela liberdade fundamental do professor em eleger as suas próprias direcções pedagógicas.

Porquanto, centremo-nos na mobilização colectiva. Ora, em primeiro lugar, é comum supor a existência de um retardamento do colectivo em relação ao individual, ou seja, considera-se usualmente mais lenta a formação de grupos do que a acção do homem enquanto indivíduo. Isto conduz a que se assuma, por princípio, uma espécie de antagonismo entre o individual e o colectivo que, na nossa opinião, não tem razão para existir. Note-se que a formação do indivíduo nunca se efectua à margem da sociedade, ou seja, o indivíduo é sempre, e em última análise, um "produto" social. Desta forma, a sociabilização do indivíduo prepara-o para o colectivismo, tornando os perigos do individualismo de menor importância. Por esta razão, os indivíduos em interacção tendem a optar por comportamentos pró-sociais que conduzem à formação de coalizões mais ou menos fortes entre si (Procópio, 2007). A formação do colectivo efectua-se partindo desta predisposição.

Uma vez estabelecida a supressão do antagonismo entre o individual e o colectivo, fica ainda por explicar de que forma a actuação dos grupos podem contribuir para o *re-design* da estrutura do poder. Digamos que uma condição necessária (mas não suficiente) para o sucesso e manutenção dos grupos é o apoio ao princípio da "inteligência colectiva", que incentiva a formação da produção intelectual através da comunicação horizontal entre membros da organização. É desta forma, que se desenvolvem a maioria dos processos de sociabilização nas organizações: permitindo aos actores organizacionais que aprendam uns com os outros, se constituam em sujeitos sociais concretos e adquiram, como indivíduos, as competências que os capacitam a tomar parte dos processos de entendimento compartilhado para neles afirmarem a sua própria identidade (Crozier & Friedberg, 1977).

Existe ainda outro aspecto importante a considerar: a dimensão dos grupos. Enquanto num grupo pequeno os comportamentos individuais podem ter efeitos sinérgicos; num grupo maior, os indivíduos que optam por impor as suas ideias, diferentes das da maioria, tendem a ser vistos como dissidentes e, como tal, estão sujeitos a ser "eliminados" em prol da unidade do grupo. Na perspectiva evidenciada, existem conjuntos de indivíduos que formam grupos, cuja força de coesão é determinada por uma espécie de "ditadura grupal", com forte policiamento da dissidência.

Também é lógico que qualquer equilíbrio no grupo se torne mais instável, à medida que este aumenta de tamanho (entenda-se em número de elementos). Em escolas com maior número de indivíduos em interacção, os valores pró-sociais e o vínculo moral de cada um, tendem a tornar-se cada vez mais frágeis. Falta-lhes, é certo, o reconhecimento individual, a constância e a reciprocidade latente que se consegue com maior facilidade nos grupos menores (Gentil, 2011). De todo o modo, a compreensão das condições etológicas, sociais e psicológicas da cooperação poderão ajudar a criar as condições necessárias para que a motivação pró-social se mantenha em organizações educativas que possuam um maior número de trabalhadores.

De certa forma, a concepção etológica do ser humano como ser biológica, cultural e social, para a qual a evolução concebeu apropriações bio-psicológicas particulares para a vida em sociedade, determina a razão pela qual não podemos viver isolados (Lencastre, 2010). Nietzsche disse que tampouco possuímos esse direito. Esta preparação intrínseca para a vida colectiva pode, de certa forma, explicar o comportamento cooperativo entre membros de uma organização. Contudo, existe ainda outro problema a considerar, que surge como uma espécie de corolário do que foi referido: apesar do indivíduo possuir uma

predisposição bio-psicológica para a sociabilização, a formação de grupos com um número grande de cooperadores é muito mais improvável, pois qualquer interacção pode ser facilmente interrompida por comportamentos idiossincráticos de alguns elementos, informação imperfeita sobre a estratégia dos demais indivíduos em interacção, ou outros acontecimentos estocásticos e, por isso, altamente imprevisíveis (Innerarity, 2009).

Para além disso, há que atender ainda à circunstância de que, em grupos numerosos, os indivíduos mais capazes e talentosos podem exercer relativamente pouca influência no grupo, pois só subsidiariamente colocam o seu esforço ao serviço do mesmo, sendo que esse esforço é, na maioria das vezes, infrutífero perante o conjunto alargado de opiniões dissidentes que são geradas pelo grupo. É mais uma consequência da complexidade do funcionamento dos grupos numerosos. Todavia, tanto esses indivíduos, como aqueles que não aceitam a chamada "ditadura grupal", podem juntar-se em outros grupos menores onde conseguem cooperar com os demais. Ou seja, a resposta para o mau funcionamento dos grupos numerosos é, naturalmente, a sua fragmentação em grupos menores. Porém, crescendo o número de grupos, onde a coesão "interna" está resolvida, o problema da cooperação inter-grupal torna-se um novo problema por resolver.

#### **IV. Cooperação e assimetrias de poder**

Mostramos, nos capítulos anteriores, que a dimensão dos grupos e o desequilíbrio na divisão do poder são factores que podem condicionar significativamente a cooperação entre actores organizacionais. Contudo, enquanto no capítulo anterior é dada uma resposta satisfatória para o primeiro caso, resposta essa que incide na fragmentação dos grupos numerosos em grupos de menor dimensão, a questão relativa à distribuição de poder continua sem resposta. Por esta razão, este capítulo aborda especialmente esta problemática, procurando mostrar que os condicionalismos impostos pela distribuição assimétrica do poder nas organizações educativas, não são inibidores de todo o comportamento cooperativo entre actores organizacionais.

Sabemos empiricamente que o carácter utilitário das funções do órgão de gestão não visa propriamente a instauração da cooperação entre os actores organizacionais, a menos que o órgão de gestão assuma o trabalho cooperativo como a melhor estratégia para a obtenção dos fins da organização (Beirante, 2012). Além do mais, no que diz respeito à cooperação, deve-se compreender que esta envolve investimentos (comportamento que reduz o retorno imediato do actor) na prestação de "benefícios" para com quem se coopera, isto é, a existência de cooperação tem de ser sempre conciliada com uma perspectiva que enfatiza as vantagens do auto-interesse (Austen-Smith & Banks, 1998). Isto quer dizer que, por princípio, a cooperação entre actores organizacionais não pressupõe um equilíbrio perfeito quanto à distribuição dos benefícios daí resultantes, ou seja, o investimento e o retorno da acção cooperativa não têm de ser equitativamente divididos entre os indivíduos cooperantes (Gentil, 2011). A posição hierárquica, que cada indivíduo envolvido num jogo de interacção possui, não tem de ser a mesma, ou seja, não existe apenas cooperação entre indivíduos que possuem a mesma categoria hierárquica. Aliás, o conceito de cooperação que melhor se coaduna com os objectivos deste artigo, não pode excluir a existência de manobras manipulativas na interacção entre indivíduos (Beirante, 2012), pois estas são uma constante nas organizações educativas, onde o poder



é especialmente exercido através da manipulação de símbolos, prestígio e *status*. Mas, para melhor entendimento da relação entre a cooperação e a distribuição assimétrica do poder, há que distinguir primeiramente dois tipos de cooperação: formal e informal.

Começemos por referir a importância da cooperação informal (geralmente espontânea) no funcionamento das organizações educativas. Ora, admitir que a existência de uma vertente informal na organização educativa é importante, implica, necessariamente, admitir que a actividade formal de gestão escolar é irremediavelmente limitada em alguma medida. Assim, assume-se que a cooperação não depende directamente do exercício deliberado e premeditado de gestão, realizado por um núcleo centralizado e centralizador de poder (Beirante, 2012). A cooperação informal caracteriza-se justamente pela sua manifestação intrínseca e pela "auto-regulação". Logo, não requer necessariamente uma coordenação intencionalmente instituída da actividade humana, nem mesmo, em alguns casos, da própria consciência de propósitos por parte dos cooperantes (Bendassolli, 2002).

Em sentido inverso, a cooperação formal é algo que está intrinsecamente relacionado com o poder instituído. Isto faz com que os indivíduos se juntem em grupos de carácter "formal", essencialmente com o objectivo de cumprir funções determinadas pelo órgão de gestão. Este, através de uma função reguladora e/ou controladora, é responsável por salvaguardar a unidade do grupo, combatendo implacavelmente a dissidência no mesmo.

Embora de natureza claramente distinta, existe uma relação sistémica de interdependência entre as duas formas de cooperação descritas. Na verdade, as concepções de cooperação formal e informal são coexistentes e até complementares. Note-se que as mais rudimentares relações conhecidas entre indivíduos em interacção são de credor e devedor (Lencastre, 2010). Portanto não existe interacção, por mais "democrática" que seja, em que não se observem estas relações assimétricas de poder, e tanto se manifestam na vertente formal como na vertente informal da cooperação.

Nesta perspectiva de análise, os actores organizacionais cooperam sempre em função de um cálculo custo/benefício individual (que não tem de ser consciente), baseado nas vantagens e desvantagens particulares que a cooperação possa trazer. É perfeitamente natural que entre indivíduos em interacção, os interesses egoístas de uns se sobreponham aos interesses, também egoístas, dos outros. Como a relação de poder é claramente desequilibrada, alguns indivíduos conseguem exercer pressão sobre os outros, gerando um de dois comportamentos destes últimos: conflito ou acomodação.

A maioria dos conflitos tendem a aparecer como resultado de assimetrias de poder entre quem gere e quem é gerido, entre quem manda e quem obedece. Como já referimos atrás, a maioria dos actores organizacionais sente-o, acomoda-se e afasta-se intimamente de qualquer discussão de ideias. Neste caso, o conflito gera apenas acomodação. Este comportamento bloqueia toda a acção transversal na organização, adequando-se perfeitamente à estrutura vertical da distribuição de poder.

Por seu turno, o órgão de gestão também não tem por costume apelar ao *know-how* colectivo na produção de soluções estratégicas compartilhadas. É ele próprio, tipicamente "prisioneiro" de procedimentos formais, que dá primazia às funções de planeamento, execução e controlo. Resulta que os processos de decisão sobrepujam frequentemente os processos de negociação (Beirante, 2012).

No mesmo sentido, os sistemas de regulação e controle são facilmente implementados para manter a hierarquia vertical intacta. A vigilância, a punição e o ostracismo, enquanto

mecanismos de regulação e/ou de controlo coercivo, criam soluções no sentido de restringir as deslealdades e regular o comportamento cooperativo "formal" entre indivíduos (Beirante, 2012). Existe também pouca evidência de que os referidos mecanismos estejam associados a propósitos tão fundamentais, como a manutenção da lealdade na interacção entre indivíduos. O que é evidente, na nossa opinião, é que conduzem a um tipo de cooperação "artificialmente" obtida através de acções deliberadamente empreendidas de controlo sobre a actividade social dos outros, ou através da própria acção racional/instrumental do indivíduo, que coopera de modo condicionado ou utilitário (Lencastre, 2010).

Em qualquer uma das hipóteses, este modelo de cooperação "formal" caracteriza-se pela proeminência de uma lógica instrumental, quer se trate da acção daqueles que deliberadamente tentam obter a cooperação, como um meio para atingir objectivos específicos predeterminados, quer se trate daqueles que cooperam de forma condicionada em função de ganhos extrínsecos à própria actividade cooperativa (Bendassolli, 2002).

Observe-se ainda que os referidos mecanismos reguladores, pela sua eficácia na uniformização de procedimentos, ideias e valores, condicionam algum, se não boa parte, o livre arbítrio dos actores organizacionais. Como consequência, alguns "dissidentes" tendem a isolar-se para agir à margem de qualquer condicionalismo. Quando o número de dissidentes aumenta, os grupos tendem naturalmente a desintegrar-se, e a cooperação é substituída pelo individualismo (Bertrand & Guillemet, 1988). Neste caso, tal como referido anteriormente, o órgão de gestão tende a "recrutar" indivíduos para a formação de grupos, cujos membros cooperam condicionados à obtenção dos fins organizacionais. Estes grupos excluem todos os dissidentes, pois estes prejudicam o funcionamento harmonioso do mesmo, e ameaçam comprometer os objectivos do grupo. Esta dinâmica de natureza circular serve não só para combater a dissidência, como também para implementar um sistema coercivo de cooperação entre actores organizacionais.

Por sua vez, os dissidentes, excluídos dos grupos "formais", podem, eles próprios, formarem grupos de cooperação informal que escapam à regulação do órgão de gestão. Para tal, é necessário que alguns destes indivíduos, excluído dos grupos de cooperação formal, possuam capacidades de liderança suficientes para mobilizar outros membros da organização a cooperar consigo. A crescente popularidade destes indivíduos concorre com a liderança "formal" do director, ameaçando a sua soberania. Que possibilidades tem o director à sua disposição para enfrentar esta ameaça? O próximo capítulo irá abordar, em particular, a questão da liderança, encarada como um processo fundamental para a legitimação do poder de mobilização dos actores organizacionais, e poderá aí o director encontrar resposta à questão acima colocada.

## **V. O director como líder social**

Uma das problemáticas, descritas no capítulo anterior, está relacionada com a relativa incapacidade da escola em produzir soluções criativas que resultem do *know-how* colectivo. Mas parece evidente que, qualquer reforma do ensino dificilmente poderá ser efectuada bloqueando as capacidades activas e interpretativas dos professores, e muito menos favorecendo a sua vontade de acomodação. No futuro, é desejável que a escola se assuma como uma instituição mais capacitada e interveniente, capaz de responder aos

desafios colocados à nossa geração e às gerações vindouras. Mas, quais as condições necessárias para que as organizações educativas se assumam como verdadeiras estruturas colectivas, cuja dinâmica de produção de soluções permitam dar resposta à acção implacável da evolução dos tempos? Esta questão auferir de grande complexidade, e sem antecipar qualquer resposta interrogamo-nos, em primeiro lugar, acerca de quem possui a responsabilidade ou, por outro lado, quem está mais capacitado para operar uma mudança no sistema educativo.

Do ponto de vista prático, é desgastante e inútil atacar o problema apenas a partir do topo da hierarquia, ou seja, ao nível do Estado. A questão fundamental que nos leva a esta conclusão é que, atendendo à história, problemas e soluções advindas do sistema político nunca coexistiram no mesmo espaço/tempo interactivo, e daí a grande dificuldade em serem analisadas ou avaliadas. O que temos como certo, é que no foro macro político, a inércia e ineficácia se têm espalhado ao longo dos tempos, reproduzindo um autêntico «estoicismo intelectual», assente no enorme desprezo pelos intervenientes mais directos nas escolas. Por isso, o Estado é assaz em produzir directrizes técnicas, usualmente na forma de Decretos-Lei, que pouco têm servido para a melhoria significativa do ensino. Na prática, analisar o que tem vindo a ser produzido no campo político é francamente inútil. Procuremos então respostas num nível inferior: o órgão de gestão escolar.

Tecnicamente, entende-se que os melhores gestores escolares são aqueles que fazem cumprir as directivas políticas do Estado com eficácia. Na nossa opinião, isto parece-nos muito redutor. A este propósito, é preciso entender que a frente da luta por um melhor ensino não está actualmente no plano técnico, mas sobretudo no plano social. Nesta assumpção, a escola deve ser colocada à disposição da comunidade educativa como o seu património comum, para que qualquer elemento lhe possa favorecer o desenvolvimento que agora lhe falta e assim aumentar as suas possibilidades de acção (Resende, 2008). A concepção do director, como técnico especializado, deve ser substituída com urgência pela índole do líder social, isto é, segundo Mouton (1969, cit. Petit & Dubois, 1998), o director deve ser um integrador que "suscita o verdadeiro empenho do seu pessoal (...) e esforça-se por fazer participar e por implicar os assalariados nos processos de planificação, organização e controlo". Isto exige, da parte do director, evidentes capacidades de liderança. No entanto, requer também que se entenda que a liderança é uma conquista, ou seja, não se é líder por simples nomeação, mas essencialmente por reconhecimento (Beirante, 2012).

Os gestores escolares são, por definição e princípio, líderes formais, nomeados para um cargo que exige capacidade de influenciar os seus subordinados de forma a manter o funcionamento harmonioso da organização<sup>9</sup>. Este tipo de liderança está orientado para a tarefa e não para o relacionamento entre as pessoas. Todavia, o exercício de poder não advém apenas de uma vertente vertical, "há que considerar uma influência mútua entre actores, e uma hierarquia que se move também em sentido contrário" (Bertalanffy, 1928).

Neste contexto, segundo Bennis (1996), a liderança é um processo de influência que está ao alcance de qualquer indivíduo ou grupo, ou seja, o poder distribui-se também numa dimensão informal, pelo que, qualquer indivíduo pode ser um líder espontâneo da organização. Estes líderes de carácter "informal" são os que mais influência exercem sobre os outros membros da organização, pois o seu estatuto é socialmente reconhecido.

---

<sup>9</sup> Ou numa asserção "fisiológica": a *homeostase* na organização.

Assim, enquanto os líderes formais são indivíduos que pretendem exercer mais influência do que aquela que recebem, tomando na maioria das vezes decisões sem consultar os seus subordinados, os líderes informais, ao contrário dos primeiros, exercem uma influência mais directa sobre os outros, perscrutando usualmente a sua opinião para a tomada de decisão, pois é precisamente da opinião dos outros que constroem a sua liderança (Beirante, 2012). A forma que caracteriza o líder formal evolui muitas vezes para o autoritarismo, consolidado pela utilização abusiva do poder; mas "a autoridade que não conduz ao reconhecimento da capacidade de liderança é apenas o poder institucionalizado" (Bertrand & Guillemett, 1988, p.173). Isto não quer dizer que qualquer gestor, nomeado para um cargo "formal", não se possa transformar num líder "informal", bastando para isso que consiga suprir a utilização do autoritarismo e privilegiar o diálogo com os seus subordinados, envolvendo-os em processos decisórios (Beirante, 2012). Em sentido inverso, um líder autoritário pode sempre esperar que a qualquer altura o colectivo se vire contra si (Bennis, 1996).

Um líder eficaz possui a capacidade de reconhecer em simultâneo a complexidade das relações humanas e gerir as motivações e as expectativas dos seus subordinados (Burns, 1978). Desta forma, o líder conseguirá não só captar a dinâmica do funcionamento dos grupos, como também controlar a tendência para a "segregação progressiva"<sup>10</sup> nas organizações (Bertalanffy, 1928). Mediante o referido, a questão colocada ao início do capítulo encontra uma resposta imediata na substituição da concepção do gestor autoritário (e ao mesmo tempo indolente e subserviente para com os desígnios políticos), pelo epíteto do líder social. Contudo, a resposta fica nitidamente incompleta se não for considerado o papel fundamental do principal interveniente na educação: o professor.

Crozier (1995, p.120) alerta que a organização educativa "já não pode funcionar no modelo simplista da separação das pessoas entre aqueles que pensam e aqueles que executam (...)". Desta forma, é imperativo desbloquear a acção asfixiadora que o órgão de gestão exerce sobre os professores, e por parte destes, é necessário que aceitem o "desconforto" de existir nas organizações educativas como elemento activo na tomada de decisão. A organização educativa é um todo orgânico, muito mais interligada do que à primeira vista se possa supor, e é por isso que a gestão das organizações educativas não se pode efectuar à margem dos professores. O combate à idiosincrasia do director só se concretizará com a exclusão de gestores que utilizam a sua autoridade numa forma nuclearmente dissuasora, mostrando desprezo e desconhecimento pelas potencialidades dos seus recursos humanos. E desconhecer os tão profundamente é desrespeitá-los.

## VI. Observações finais

Dizer que a educação está em crise é um lugar-comum. Em todas as épocas o sistema de ensino foi caracterizado por perturbações e inquietações várias. Procuraram-se, incansavelmente, através dos tempos, os responsáveis por esta situação: perseguiram-se

---

<sup>10</sup> Bertalanffy define o fenómeno da "segregação progressiva" como o estado primordial de um sistema unitário que gradualmente se divide em cadeias causais independentes. Mas existe outra questão a ter em conta na segregação positiva, que é a de implicar o aumento da complexidade do sistema, pois aparecem algumas interações espontâneas difíceis de controlar.

professores, comprometeram-se directores, acusaram-se políticos, demitiram-se ministros. Mas, ano após ano, o sistema de ensino português tem revelado poucas capacidades de regeneração.

Durante muito tempo o Estado pretendeu reformar a educação. Ministro sucedeu a ministro, todos mostrando a pretensão de ver o seu nome ligado a uma reforma do ensino. Neste aspecto nada a opor. Acontece que paralelamente sempre manifestaram uma total incapacidade para o fazer. Usaram e abusaram de uma narrativa "convencional", dotada de incongruências várias e, pior que tudo, perigosamente contagiosa para a sociedade. Mas a distância entre essa narrativa convencional e os problemas reais da educação sempre foi tão abismal, que em muito pouco contribuiu para a resolução dos problemas educativos.

O fracasso repetido das reformas de ensino serve, em boa parte, para demonstrar que as nossas elites políticas foram incapazes de encontrar soluções para os problemas da educação, e muitas vezes até inábeis para os reconhecer (Beirante, 2012). Mas, apesar de todos os fracassos, o poder de decisão continua centralizado na figura do Estado, que age isoladamente sem perscrutar as ideias de quem trabalha no terreno.

Por sua vez, os directores das escolas gerem a sua autoridade com total obediência aos desígnios do Estado e, em virtude de um acentuado expediente, em favor do peso da norma e da regra. Assim, políticos e directores das escolas defendem a total supremacia do Estado e a total subserviência dos professores e da restante comunidade educativa. Por sua vez, o professor tem também de se predispor a aceitar a responsabilidade de intervir na tomada de decisão organizacional ou, por outras palavras, deixar de se regalar com o conforto de existir à margem do poder decisório. A este propósito, e segundo Caraça (1941, p.131), nos anos 40, "imperava [nas escolas] o sentimento da humildade e da obediência, onde se podia assistir ao vegetar de uma multidão de servos dóceis, mas nunca ao erguer daquelas superiores construções do pensamento criador e livre". Infelizmente, neste aspecto, a evolução dos tempos pouco modificou os costumes. De facto, sempre nos faltou a capacidade de cooperação necessária à construção de soluções partilhadas no âmbito educacional. O sistema de ensino funcionou sempre sobre o primado da hierarquia vertical e da hegemonia do Estado. A divisão do poder de decisão sempre foi bastante assimétrica, e as instituições de ensino sempre aceitaram o conforto de existir na sombra dos decisores políticos, em vez de optarem por uma posição mais autónoma e desafiadora. É assim que muitas escolas reproduzem, ainda hoje, um modelo de sistema educativo que se assemelha ao do Estado Novo, quando se "premiava a uniformidade nacional, os valores da tradição e a protecção contra as inovações bruscas" (Cunha, 1996, p.71).

Já foi mormente discutido que o modelo clássico da organização unitária e instrumental não serve para a organização educativa, portanto, esta deve abandonar o cunho tradicional que centraliza o poder de decisão no campo político (ou no gestor como interlocutor do mesmo).

Na opinião de alguns autores (Axelroad & Hamilton, 1981; Cardoso, 2001; Bilhim, 2008), a melhor distribuição de poder é feita quando cada decisão é tomada pelo grupo de membros afectados pelas suas consequências, correspondendo assim ao primado da democracia dita directa, que torna acessível o poder de decisão a cada um. A razão que apresentam é a seguinte: se a decisão for boa, todos beneficiam dela, se a decisão for má a perda é somente para quem decide. Este argumento parece tão sólido quanto inatacável. Porém, na nossa opinião, revela algumas fragilidades.

Note-se que, se cada indivíduo tomar a decisão que melhor serve os seus interesses, facilmente opta por um comportamento egoísta, muitas vezes irreconciliável com qualquer tipo de cooperação. No entanto, estes indivíduos passam a ser vistos como "alvos" a eliminar em função da unidade do grupo e da preservação dos valores democráticos no mesmo. Isto pressupõe a existência de mecanismos de detecção e punição para a presumível dissidência. A existência destes mecanismos viabiliza o poder de quem os aplique. Assim, os mecanismos que regulam o funcionamento harmonioso do grupo de trabalho são os mesmos que deformam os valores democráticos que motivaram o seu propósito inicial. No âmbito do referido, a evolução da estrutura de poder da organização para uma democracia directa não é propriamente uma progressão lógica realizada com o mínimo de forças e de despesas. Se a sua forma é fluida, a finalidade ainda mais o é.

Aliás, nas organizações educativas há muito tempo que a democracia directa foi substituída pela democracia representativa, onde a escolha de um representante é efectuada, democraticamente, por votação. É certo que isto significa concentrar o poder em alguns indivíduos. Porém, se o(s) representante(s) eleito(s) possuir(em) a capacidade de auscultar os seus subordinados, envolvendo-os em processos decisórios, os valores democráticos estarão salvaguardados. Ademais, é absurdo pensar que os professores, ou outros membros da comunidade educativa não estão capacitados para dar o seu contributo em questões do foro organizacional ou educacional, mas são plenamente capazes de eleger os seus próprios líderes.

No âmbito do referido, citando Crozier (1995, p.71), deve procurar-se, dentro de certos limites, "(...) passar da democracia de acesso [para a qual o importante é ter acesso a quem possui o poder decisório] à democracia da deliberação", perseguindo uma distribuição do poder mais justa, de modo a que cada actor tenha a possibilidade de participar no processo de decisão.

De qualquer forma, a democracia de deliberação pressupõe que os actores organizacionais procurem, eles próprios, envolver-se na tomada de decisão. Porém, tal como indicado anteriormente, este pressuposto raramente se verifica, ou seja, é improvável que os actores organizacionais queiram realmente envolver-se em processos de gestão escolar ou sintam que isso faz parte do seu trabalho. Mas, existe algo que se impõe clarificar: a discussão pedagógica<sup>11</sup> é claramente dominada pelo professor, cuja experiência serve como recurso a partilhar com os outros colegas. Esta partilha é feita constantemente, tanto em reuniões formais, como em conversas "informais", no corredor, no bar ou na sala de professores. Conclui-se então, que os professores cooperam frequentemente em função de interacções espontâneas e à margem do poder formalmente instituído. Por outro lado, o clima de instabilidade e incerteza, que se vive hoje nas escolas, também contribui para que o professor procure na cooperação uma forma de incrementar a sua própria capacidade de adaptação às novas circunstâncias. É, precisamente, pela capacidade de encontrar soluções que permitem uma boa adaptação ao clima de instabilidade que se vive na escola, e também pela experiência pedagógica e vocacional reconhecida pelos outros, que qualquer actor organizacional se torna um líder "informal", com a real capacidade de mover o colectivo para a produção de estratégias de acção/intervenção colectivas.

---

<sup>11</sup> Ou, em sentido lato, o "poder pedagógico" como foi descrito anteriormente.

## Bibliografia

- Austen-Smiyh, D. e Banks, J. (1998), "Social choice theory, game theory, and positive political theory", *Annual Rev. Polit. Sci.*, 259-287.
- Axelrod, R. e Hamilton, W.D. (1981), "The evolution of cooperation"; *Science*, 211, 1390-96.
- Beirante, D. (2012), *A cooperação nas organizações educativas em contexto de imprevisibilidade e incerteza*, Évora, Universidade de Évora.
- Bennis, J. (1996), *A formação do líder*, São Paulo, Editora Atlas S.A.
- Bendassolli, P. (2002), "Cooperar para competir ou competir para cooperar?", *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, vol.5, 57-61.
- Bertalanffy, L. (1968), *Teoria geral dos sistemas*, Patropólis, Editora Vozes.
- Bertrand, Y. e Guillemet, P. (1988), *Les organisations: Une approche systémique*, Paris, Télé-université.
- Bertrand, Y. e Valois, P. (1994), *Paradigmas educacionais, Escola e sociedades*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Bilhim, J. (2008), *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*, Lisboa, ISCSP.
- Boltanski, L. e Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- Burns, J. (1978), *Leadershi*, New York, Harper and Row.
- Caraça, B. (1941), *A cultura integral do indivíduo: problema central do nosso tempo*, Lisboa, Seara Nova.
- Cardoso, L. (2001), *Gestão estratégica das organizações. Como vencer os desafios do séc. XXI*, Lisboa, Editorial Verbo.
- Cortis, G. (1980), *O contexto social do ensino*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Crozier, M. (1971), *La société bloquée*, Paris, Ed. du Seuil.
- Crozier, M. e Thoenig, J.C. (1975), *La régulation des systèmes organisés complexes*, Paris, Revue Française de Sociologie.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1995), *A crise da inteligência - ensaio sobre a capacidade de reforma das elites*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Cunha, M. (1998), "A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades organizacionais", *Revista da Faculdade de Educação*, vol.24, nº2, 59-70.
- Cunha, P. (1996), *Ética e educação*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Friedberg, E. (1993), *Le pouvoir et la règle, Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Éditions du Seuil.
- Friedmann, G. e Naville, P. (1973), *Tratado de sociologia do trabalho*, S. Paulo, Cultrix.
- Gentil, H. (2011), "Pesquisa educacional: quantidade-qualidade", *Revista da Faculdade de Educação*, ano IX, nº15, 177-183.
- Innerarity, D. (2009), *A sociedade invisível*, Lisboa, Editorial Teorema, SA.
- Lencastre, M. (2010), "Bondade, altruísmo e cooperação. Considerações evolutivas para a educação e a ética ambiental", *Revista Lusófona de Educação*, 15, 113-124.
- Mintzberg, H. (1995), *Estrutura e dinâmica das organizações*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Pereira, O. (2004), *Fundamentos de comportamento organizacional*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Petit, F. e Dubois, M. (2000), *Introdução à psicossociologia das organizações*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Procópio, M. (2007), "A cooperação espontânea: relativizando a importância da actividade formal de gestão no funcionamento das organizações." *Sociedade, contabilidade e gestão*, vol.2, nº1.

- Resende, J. (2008), *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Ringeissen, C. (1995), "Cooperation of decision procedures for the satisfiability problem.", *Rapport de recherche* n°2753, Unité de recherche INRIA, 22-34.
- Tonetto, A. (2008), "Psicologia organizacional e do trabalho no Brasil: desenvolvimento científico contemporâneo", *Psicologia & Sociedade*, 4, 17-23.
- Verdasca, J. (2010), *Temas de educação: administração, organização e política*, Lisboa, Edições Colibri.

Texto escrito de acordo com a antiga ortografia.

David Paz Beirante, Mestre em Ciências da Educação e doutorando em Sociologia pela Universidade de Évora  
[dbeirante@me.com](mailto:dbeirante@me.com)

Domingos Afonso Braga, Professor Auxiliar do Departamento de Sociologia da Universidade de Évora  
[dab@uevora.pt](mailto:dab@uevora.pt)